

Aapo Stavén

JOHTAJUUSOPPIA TAIDEPEDAGOGEEILLE?

**Teatteri-ilmaisun ohjaajan työ johtajuuden
näkökulmasta**

Opinnäytetyö

CENTRIA AMMATTIKORKEAKOULU

Esittävän taiteen koulutusohjelma

Huhtikuu 2013

TIIVISTELMÄ OPINNÄYTETYÖSTÄ

Yksikkö Kokkola-Pietarsaaren yksikkö	Aika Huhtikuu 2013	Tekijä/tekijät Aapo Stavén
Koulutusohjelma Esittävä taide		
Työn nimi JOHTAJUUSOPPIA TAIDEPEDAGOGEEILLE? Teatteri-ilmaisun ohjaajan työ johtajuuden näkökulmasta		
Työn ohjaaja Raisa Ekoluoma	Sivumäärä 37	
Työelämäohjaaja -		
<p>Tämä opinnäytetyö on laadullinen taidepedagoginen tutkielma johtajuuden elementeistä ryhmänohjaustilanteissa. Tekijä lähestyi taidepedagogin toimintaa johtajuuden näkökulmasta, tutki johtajuuden olemusta sekä omaa hiljaista tietoaan ryhmän johtamiseen liittyen. Työn tavoitteena oli selvittää, onko muilta aloilta lainatuilla johtamistaidon opeilla annettavaa taidepedagogeille. Tekijän toiveena työn alkaessa oli, että valmis työ toimisi oppaan tavoin teoriakokonaisuutena ryhmien johtamisessa.</p> <p>Työn lähtökohta oli tekijän voimakas kiinnostus johtajalähtöiseen ajattelutapaan sekä henkilökohtaiset näkemykset johtamisen avaintekijöistä. Prosessin alussa tekijä kirjoitti auki henkilökohtaisia kokemuksiaan ryhmänohjaustilanteista elämänsä eri aikakausilta. Tutkimusaineisto koostui tekijän kirjaamista omista kokemuksista. Opinnäytetyössä aineisto tuotiin dialogiin johtamistaidon oppaiden sekä teatteri- ja ryhmäprosessikirjallisuuden kanssa.</p> <p>Tekijän oma suhde opinnäytetyöhön muuttui prosessin aikana väittävästä tutkivaksi. Tutkimuksen aikana tutkimuskysymys vaihtui ja tarkentui prosessin loppuvaiheeseen asti. Alussa tekijä mietti, mitä itse tietää, lopussa mitä voi oppia ja löytää. Tutkimus vahvisti tekijän ennakkokäsitystä siitä, että johtajuudessa on olemassa elementtejä, jotka säilyttävät arvonsa viitekehyksen vaihtuessakin. Nämä elementit ovat kytköksissä johtajan henkilökohtaiseen toimintaan ja liittyvät enemmänkin ihmisten välisiin suhteisiin kuin tietyn alan erityispiirteisiin.</p> <p>Tekijä havaitsi, että johtajaopetuksen nykytrendit liittyvät monilta osin teatteri-ilmaisun ohjaajalle tuttuihin asioihin kuten matalaan hierarkiaan ja ihmisten henkilökohtaiseen kohtaamiseen. Myös johtajuuskirjallisuuden tutkiminen osana taidepedagogista työskentelyä osoittautui hyväksi lisäksi teatteri- ja ryhmäprosessikirjallisuuden rinnalle. Tekijä näkee, että johtajuuskirjallisuuden arvo teatteri-ilmaisun ohjaajalle on erityisesti sen helppossa luettavuudessa sekä selkeissä esimerkeissä. Työn lopussa tekijän tavoitteena ei ollut enää oman teorian luominen, sillä työ itsessään osoittautui tekijälleen ammatillista kasvua tukevaksi arvokkaaksi oppimiskokemukseksi.</p>		

Asiasanat

draamallinen oppimistilanne, johtaja, johtajuus, johtaminen, ryhmän ohjaaja, taidepedagogi

ABSTRACT

CENTRIA UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES	Date April 2013	Author Aapo Stavén
Degree programme Performing arts		
Name of thesis LEADERSHIP ADVICE FOR ART PEDAGOGUES? - A drama instructor's work from a directorial perspective		
Instructor Raisa Ekoluoma		Pages 37
Supervisor -		
<p>This thesis is a qualitative art-pedagogical study of the elements of leadership in directing a group. The author approached art pedagogue's work from a leader's point of view, studied the essence of leadership and also his own silent knowledge concerning group leading. The goal set for this work was to find out if there is something to be adopted for art pedagogue's work from other industries' knowledge of leadership. The author's personal goal was to create an entity of theories that would function as a guide for directing groups.</p> <p>The basis for work was the author's strong interest for leadership and personal reckoning of its key elements. In the beginning of the process the author used the method of lived experience writing to capture his memories of group leading situations from his lifetime. The research material consisted of these written experiences. In the thesis the self-written material was brought to dialogue with leadership, theatre and group process literature.</p> <p>During the process the author felt a change of attitude from alleging to exploratory. The main question of study changed and the focus varied until the end of the process. In the beginning the author focused on what he knows. In the end he focused on what there is to learn and to be found. The study confirmed the author's preconception that there are elements in leadership that hold their place in variable contexts. These elements are connected to a leader's personal behavior and are more linked to relationships between people than specifics of a certain industry.</p> <p>The author discovered that modern leader education has many familiar aspects for a drama instructor such as low hierarchy and encountering people personally. Studying leader literature as part of art pedagogical work proved to be a good alternative in addition to theater and group process literature for its easy readability and clear examples. Eventually the author's aim in this work was not to create personal theory. The process itself turned out to be professionally educational and a valuable learning experience.</p>		

Key words

art pedagogue, dramatic learning scenario, group instructor, leader, leadership, leading

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TÄHTÄIMESSÄ JOHTAJA	3
	2.1 Nykyaikaisen johtajan ihanne	3
	2.2 Oma kiinnostukseni johtamiseen	4
	2.3 Väittäjästä tutkijaksi	6
3	TEATTERI-ILMAISUN OHJAAJAN MAAILMA	8
	3.1 Taidepedagogiikka ja draamallinen oppimistilanne	8
	3.2 Draamallisen oppimistilanteen erityisluonne	9
4	AVAINSANAT IKKUNOINA JOHTAJUUDEN TUTKIMUKSEEN	11
	4.1 Vaatiminen	12
	4.2 Turvallisuus	14
	4.3 Esimerkki	17
	4.4 Vastuu	19
	4.5 Karisma	22
	4.5 Ammattimaisuus	23
5	PALUU PERUSASIOIDEN ÄÄRELLE	27
	5.1 Tutkimuksen haasteet ja niistä selviytyminen	28
	5.2 Selkeyttä ja työnäkymiä	29
	5.3 Tutkimuksesta käytäntöön	31
6	LOPUKSI	34
	LÄHTEET	36

1 JOHDANTO

Mitä johtajuus on? Ensimmäiset mielikuvat liittyvät monella mahdollisesti historiasta, sotatarinoista tai televisiosta tuttuihin johtajahahmoihin kuten Napoleoniin, Tuntemattoman sotilaan Hietaseen tai Donald Trumpiin. Hieman pidemmälle viety ajatusketju johtaa arkipäivän johtajuuden havaitsemiseen ja esimerkiksi johtajuuden ilmenemiseen omalla työpaikalla. Kenties johtaja on omassa toimistossaan majaileva auktoriteetti, joka laskeutuu työläisten keskuuteen vain heitä moittiakseen. Kenties hän on vastuuasemastaan huolimatta kuin kuka tahansa työntekijä, ahkera ja pidetty, vaikka käyttääkin työssään käskyvaltaa muihin. Kenties omalla työpaikalla häiritseekin johtajuuden puute. Johtaja-asemassa oleva henkilö ei käytä valtaansa tai johda toimintaa alaisten odottamalla tavalla. Tällöin johtajuus nousee usein ryhmän keskuudesta. Tämän kaltaista johtajuutta ei kenties ole vahvistettu virallisella asemalla, mutta tämä henkilö nauttii muun ryhmän arvostusta, hänen mielipiteitään kunnioitetaan ja hän saa asioita tapahtumaan.

Olen toiminut erilaisten ryhmien johtajana, valmentajana, ohjaajana ja opettajana lukioikäisestä alkaen. Sosiaalisissa ryhmissä olen monesti ajautunut ryhmän puhemieheksi. Se on ollut luontainen roolini lähes koko elämäni ajan, mutta toisaalta se ei ole toistunut kaikissa ryhmissä. Pikkuhiljaa minua on alkanut kiinnostaa johtajuuden olemus. Mistä johtajuus syntyy? Miten se ilmenee? Mitä se voi aiheuttaa? Aloittaessani opinnot Centria ammattikorkeakoulussa vuonna 2009 minulle oli jo ensimmäisen vuoden syksyllä selvää, että haluan tehdä opinnäytetyöni tutkien johtajuutta. Opiskeluni esittävän taiteen linjalla on ollut tämän aiheen tarkasteluun mielenkiintoinen peili. Opinnoissani ja teatterialalla ylipäättään tuntuu tämän päivän muotisanana olevan ryhmälähtöisyys. Olen kohdannut tämän niin opinnoissani, harrastajakentällä kuin ammattiteatterissakin. Ryhmälähtöisyys on hyvä lähtökohta ja kaunis ihanne. Oma kokemukseni on, että hyvissä ja tasa-arvoisissa ryhmissä, myös ryhmälähtöisissä produktioissa, ilmenee

johtajuutta. Se voi olla hyvin selkeää ja hyvin keskitettyä yhdelle henkilölle, tai se voi ilmetä erilaisina johtajuuden muotoina ryhmäläisten keskuudessa. Vastaavasti koen, että ilman minkäänlaista johtajuutta ryhmälähtöisyys ei toimi ollenkaan.

Nämä ajatukset mielessäni aloitin opinnäytetyöni johtajuuden olemuksesta teatteri-ilmaisun ohjaajan työssä. Sen alkusysäykseen vaikuttivat suuresti Anne Bogartin ja Judith Westonin ohjaajantyön oppaat. Sen ensimmäiset versiot olivat silkkaa omiin kokemuksiini pohjautuvaa manifestia. Sen aikana tutustuin yritysjohtamisen oppaisiin, aloin ymmärtämään hieman siitä, mitä tutkimus ylipäättään on. Sen lopussa olin paljon viisaampi, vähän nöyrempi ja ennen kaikkea valmiimpi tulevaan ammattiini teatteri-ilmaisun ohjaajana, draamallisten ryhmätilanteiden johtajana. Tämä opinnäytetyöni on tutkimusmatka johtajuuden olemukseen, ihanteisiin ja todellisuuteen.

2 TÄHTÄIMESSÄ JOHTAJA

Mitä johtajuus on? Verbin johtaa merkitys on vakiintunut suomenkieleen vasta 1800-luvun alkupuolella. Aiemmin on käytetty sanan vartalon pitempiä johdoksia kuten johdattaa. (Häkkinen 2004, 279.) Sosiaalipsykologi, VT Esa Pohjanheimon (2012, 26) mukaan ihmisten johtaminen on mitä suurimmissa määrin työskentelyä itsen ja muiden kanssa yhteisten tavoitteiden edistämiseksi. Oma kokemukseni ryhmien johtamisesta ja ohjaamisesta perustuu hyvinkin erilaisiin ympäristöihin ja ryhmätilanteisiin. Johtamista on kutsuttu niin johtamiseksi, ohjaamiseksi, opettamiseksi kuin valmentamiseksi. Erilaisten tittleiden takaa paljastuu samankaltaisia asioita: päätösvaltaa, vastuuta yhteisen toiminnan suunnittelusta sekä erilaisten ihmisten kohtaamista ja huomioimista. Nämä asiat eivät vaadi titteliä toteutuakseen. Mikään titteli ei myöskään takaa niiden toteutumista tittelinhaltijan toiminnassa. On siis selvää, että oikea johtajuus ei synny nimityksestä.

2.1 Nykyaikaisen johtajan ihanne

Johtajuuden tutkimuksessa on viimeisen reilun sadan vuoden aikana tultu kauas niistä ajoista, kun johtamistaito yhdistettiin tietynlaisiin persoonallisuuden tai kyvykkyyden osa-alueisiin (Pohjanheimo 2012, 29 - 31). Tätä vasten voidaan siis todeta, että kyvykkäät johtajat eivät suinkaan ole mikään piirteiltään homogeeninen ryhmä, vaan kaksi hyvää ryhmänjohtajaa voivat olla ominaisuuksiltaan ja persooniltaan vaikka toistensa täydelliset vastakohdat. Myös historian rakentama mielikuva johtajasta myyttisenä sankarihahmona alkaa murentua. Pohjanheimon (2012) lisäksi myös Juutin (2010) sekä Pentikäisen (2009) johtamistaidon oppaat ilmentävät johtajakoulutuksen nykytrendiä, jonka mukaan yritysjohtaminen jaetaan kahteen pääluokkaan: asioiden johtamiseen

(management) ja ihmisten johtaminen (leadership) (Juuti 2010, 25, Pentikäinen 2009, 13, 15).

Nykyajattelun mukaan johtaminen linkittyy ensisijaisesti toimintaan, tekemiseen - ei persoonaan. Pohjanheimo (2012) sanoo nykyään puhuttavan johtajuudesta, jolla viitataan toimintaan, eikä johtajasta, jolla viitataan henkilöön. Johtajuus puolestaan on kaikkea sitä toimintaa, joka edistää ryhmän päämäärien saavuttamista. (Pohjanheimo 2012, 28.) Salmi, Rovio ja Nikkola (2010) esittävät uhkakuvan siitä, mitä voi käydä, jos toiminta ja persoona sekoittuvat. Heidän mukaansa ryhmänjohtaja voi ajautua profeetan rooliin. Ohjaajaansa liikaa idealisoiva ryhmä voi selittää omaa onnistumistaan ohjaajan johtamistehoilla. Tämänkaltainen kaikkietävän johtajan malli on ryhmälle haitaksi, sillä tällöin ryhmä on riippuvainen ohjaajan olemassaolosta, eikä heidän tarvitse tarkastella omaa vastuutaan päätöksenteosta. (Salmi, Rovio & Nikkola 2010, 68.) Pohjanheimon (2012) sekä Salmen ynnä muiden (2010) esimerkeissä on selkeästi havaittavissa nykyajan matalaa hierarkiaa sekä dialogisuutta korostavat suuntaukset.

2.2 Oma kiinnostukseni johtamiseen

Ajaudun herkästi käyttämään termiä hyvä johtaja. Millainen sitten on hyvä johtaja ja voiko tällaista määritelmää ylipäättään käyttää? Onko hyvä johtajuus aina vain kunkin ryhmänjäsenen subjektiivinen mielipide? YTT Timo Laine (2001, 28) sanoo jokaisen ”hyvän opettajan” olevan erilainen. Mielestäni johtajuudesta on kuitenkin eriteltävissä asioita, jotka tekevät johtamisesta objektiivisesti parempaa. Nämä asiat eivät missään nimessä ole yksiselitteisiä toimintoja. Ne eivät ole patenttiratkaisuja, jotka toimivat jokaisessa tilanteessa ja kaikkien ihmisten kanssa.

Ensimmäisiä merkittäviä havaintojani johtamiseen liittyen oli, kun varusmiespalveluksen aloitettuani salibandyvalmentamiseni kehittyi huomattavasti. Vekaranjärven 2.panssarijääkärikomppaniassa ei suinkaan opetettu salibandytaktiikoita tai uusia lajiharjoitteita. Salibandyn ja urheilun viitekehyksestä poistuttuani avasi tämä uusi tilanne mahdollisuuden keskittyä muiden asioiden tarkkailuun. Tällaisia asioita olivat ohjeistuksen selkeys, ryhmän huomion saaminen ja toiminnan johdonmukaisuus – samoja asioita, joita joukkueen valmentaja tarvitsee toimessaan. Lomilla salibandyharjoituksiin tullessani yllätyin, kuinka paljon helpommalta valmentaminen tuntui, kun armeijassa opittua hyödynsi tässä vanhassa ja tutussa ympäristössä. Yleisesti ottaen voisi sanoa, että harjoitusten kaoottisuus väheni ja oma toimintani valmentajana oli huomattavasti aiempaa ryhdikkäämpää ja selkeämpää.

Kun aloitin teatterikoulutuksen ja -työn varusmiespalveluksen jälkeen, olen huomannut kaipaavani tiettyjä johtamisen perusasioita myös näissä yhteyksissä. Vaikka teatterityön opiskelussa ja ohjaamisessa liikutaan täysin erilaisessa luovassa maailmassa kuin asepalveluksessa tai urheilukentillä, ovat esimerkiksi selkeä ohjeistus, johdonmukaisuus ja omalla esimerkillä johtaminen asioita, joita voi mielestäni omaksua hyvinkin suoraan myös luovan alan ulkopuolisesta maailmasta. Ylipäätään eri ammattialat ylittävä tutkimus on mielestäni kannattavaa lähes joka alalla. Viitekehysten vaihtuminen avaa usein täysin uusia näkökulmia itselle tuttuihin toimintamalleihin, joita ei välttämättä ole aiemmin osannut edes kyseenalaistaa. Toisinaan taas huomaa samojen elementtien toistuvan ympäristön ja tapakulttuurin vaihtuessaakin.

Juuri tämä havainto samojen elementtien toistuvuudesta vangitsi mielenkiintoni. Aloitin opinnäytetyöni kirjoittamalla muistiini tallentuneita kokemuksia johtajuudesta elämäni ajalta. Muistojen kirjaaminen on tapahtunut seuraavasti: opinnäytetyöni ensimmäisessä vaiheessa kirjoitin kuvauksia tilanteista, jotka ovat jääneet minulle mieleen nimenomaan johtajuuteen liittyvien yksityiskohtien vuoksi. Muistoa kirjatessani en ole miettinyt kirjoituksen muotoa tai asettanut sille mitään ehtoja. Tavoitteenani on ollut kuvata kokemustani tilanteesta mahdollisimman

rehellisesti ja sensuroimatta. Kirjatut muistot ovat tarinoita eri aikakausilta ja erilaisista ryhmätilanteista. Toisinaan olen tarinoissa tarkkailijana, toisinaan itse osana toimintaa joko ryhmän jäsenenä tai sen johtajana. Koska muistot on kirjattu vasta jälkeenpäin, on kirjattu muisto siis nykyinen kokemukseni tuosta hetkestä menneisyydessä. Kirjoitushetken kokemukseen taas vaikuttaa ajatusmaailmani kehittyminen muiston tapahtuma- ja kirjaamishetken välissä. Voin siis muistaa asian tällä hetkellä kirkkaasti yhdellä tavalla ja tietyillä merkityksillä, vaikka se olisi tapahtunut tuolloin eri tavalla ja olisin kokenut tuossa hetkessä erilaisia merkityksiä.

Tästä materiaalista tuli yksi osa opinnäytteeni aineistoa, sillä kirjatut muistot toimivat esimerkkitilanteina useisiin tekstissä käsiteltäviin aiheisiin. Ne myös toimivat itselleni tulokulmana tähän tutkimukseen. Niiden kautta lähestyn koko aihetta, hahmotan oman näkemykseni tutkimuksen alussa. Opinnäytetyötä kirjoittaessani olen kirjoittanut imperfektimuotoiset muistot uudelleen preesensiin. Olen tässä vaiheessa muokannut kirjatun muiston ensimmäistä versiota siten, että käytettävä esimerkki painottuu enemmän tilannekuvaukseen ja tarinallisuuteen. Olen saattanut tiivistää tekstiä esimerkiksi poistamalla jonkun tilannetta kommentoivan lauseen tarinallisuuden sujuvoittamiseksi tai lisätä sitä tilannekuvauksen tarkentamiseksi. Ratkaisuni poistaa tarinaa kommentoivia lauseita johtuu siitä, että käytän tutkimuksessani kirjatun muiston tekstiä esimerkkitilanteena, jota seuraa pohdinta. Pohdinta on siis hypännyt kirjatusta muistosta tutkimustekstiin.

2.3 Väittäjästä tutkijaksi

Alkuperäinen ajatukseni – ennen kuin tiesin mitään opinnäytteen kirjoittamisen vaatimuksista – oli kirjoittaa omaa teoriakokonaisuuteni ryhmänjohtamisesta. Tämän ajatuksen esikuvana oli opiskeluaikanani minuun suuren vaikutuksen tehnyt Anne Bogartin Ohjaaja valmistautuu, jossa Bogart käsittelee

teatteriohjaajan kohtaamia haasteita seitsemän esseen kautta. Alkuidea teorialleni oli lista sanoja, joiden koin olevan avaintekijöitä hyvään ryhmänjohtamiseen. Kirjoitusprosessin aikana olen päätenyt tutkimaan mistä halu kirjoittaa valmista teoriaa kumpuaa ja mitä oikeastaan haluan edes sanoa. Kokonaisprosessi on korjannut suuntaansa ja tutkijan positioni on tarkentunut työn aikana. Tässä vaiheessa avainsanat ovat enemminkin ikkunoita johtajuuden tarkasteluun, kuin suuren teorian alaotsikoita. Päädyin kuitenkin säilyttämään avainsanat omina osinaan kokonaisuudessa, sillä ne ovat minulle ominainen tapa hahmottaa käsiteltävää aihetta. Olen myös kiinnostunut selvittämään, mitä löydän noiden mielikuviin perustuvien valintojeni takaa niihin syventyessäni.

3 TEATTERI-ILMAISUN OHJAAJAN MAAILMA

Tässä luvussa selvitän teatteri-ilmaisun ohjaajan maailmaa, sen käsitteitä ja ominaispiirteitä, jotta lukijalle selviää, minkälaiseen ympäristöön johtamisen tutkimusta ollaan sijoittamassa. Seuraavaksi esittelen käsitteet, joita käytän kuvaamaan sitä teatteri-ilmaisun ohjaajalle ominaista työympäristöä, jota työssäni käsittelen.

3.1 Taidepedagogiikka ja draamallinen oppimistilanne

Draaman käyttö työ- ja opetusmenetelmänä kohtaa ylimääräisiä haasteita, koska jo käsitteet kuten draamatyö, draamakasvatus tai draamallinen oppimistilanne ovat tulkinnan varaisia ja epämääräisiä (Heikkinen 2004, 19, 26). Olen itse kohdannut useasti tilanteen, jossa minun on selitettävä tarkemmin tulevan ammattini toimenkuvaa. Haasteelliseksi tämän on tehnyt teatteri-ilmaisun ohjaajan koulutuksen tarjoamat mahdollisuudet monipuolisena toimijana ja yli perinteisten alarajojen mutta myös alan merkityksiltään ja/tai käyttötavoiltaan sekava käsitteistö. Heikkisen (2004) käyttämä draamakasvatus on ehdottomasti osa teatteri-ilmaisun ohjaajan työnkuvaa, mutta mielestäni tämä termi rajaa työn monimuotoisuutta liiaksi ollakseen yleispätevä käytettäväksi kuvaamaan koko teatteri-ilmaisun ohjaajan ammatinkuvaa. Ensinnäkin se sisältää ajatuksen draamasta vain oppimisen välineenä, toiseksi se linkittyy sanan draama vuoksi liiaksi vain teatterin taidemuotoon.

Ohjaaja ja opettaja TeM Riku Saastamoinen (2011) pohtii taidepedagogiikan olemusta. Hän käyttää termiä taidepedagogiikka kuvaamaan kaikkea sellaista kasvatus-, opetus-, tai oppimistilannetta, jossa taide on jollain tavalla läsnä. Tämä termi sisältää myös mahdollisuuden taiteesta oppimisen kohteena tai sen välineenä. (Saastamoinen 2011, 13.) Tämä termi selityksineen kuvaa erittäin hyvin teatteri-ilmaisun ohjaajuutta sellaisena, kuin minä sen ymmärrän.

Taidepedagogiikan lisäksi käytän termiä draamallinen oppimistilanne kuvaamaan tuota nimenomaista hetkeä, ryhmätilannetta, jossa taidepedagogiikka tapahtuu. Draamallisessa oppimistilanteessa teatteri-ilmaisun ohjaaja käyttää toiminnallisia ja osallistavia menetelmiä toimiessaan minkä tahansa ryhmän kanssa. Draamallinen oppimistilanne ei siis tässä yhteydessä tarkoita välttämättä varsinaista opiskelutilannetta. Termin käyttö on mielestäni kuitenkin perusteltu, sillä Valtosenkin (2008, 1) mukaan draamallinen oppimistilanne sisältää aina oppimista substanssin lisäksi myös itsestä ja ryhmästä.

Taidepedagogiikan hengessä avaan draamallisen oppimistilanteen sisältämään metodeja myös mistä tahansa eri taiteenlajeista teatterin lisäksi. Mainittakoon vielä erikseen myös se, että en tee kirjoituksessani eroa sen välillä, käytetäänkö taidetta tekemisen välineenä vai sen kohteena. Minulle johtajavetoinen ryhmätilanne, oli se sitten näytelmän valmistamista tai taiteen opiskelua, sisältää aina oppimisen aspektin. Molemmat ovat myös johtajavetoisia ryhmätilanteita, joihin rakenteellisenä osana sisältyvät toimintaan osallistuminen ja heittäytyminen sekä henkilökohtaisuuden elementti osana yhteistä jaettua prosessia.

3.2 Draamallisen oppimistilanteen erityisluonne

Draamallinen oppimistilanne on teatteri-ilmaisun ohjaajan ammatin arkipäivää (Valtonen 2008, 28). Draamallinen oppimistilanne on luonteeltaan ennen kaikkea sosiaalinen vuorovaikutustilanne. Tilanne on herkkä, sillä oppiminen tapahtuu toimintaan osallistumisen ja heittäytymisen kautta. Oppimistilanteessa oppijat käyttävät koko psykofyysistä olemustaan oppimiseen. Oman sekä ryhmän kokemuksen reflektointi ovat työskentelyssä keskeisellä sijalla. Tilanne pitää sisällään niin substanssin oppimista, kuin oppimista itsestä ja koko ryhmästä. Parhaimmillaan tämänlainen työskentelytapa luo turvallisen ja avoimen alustan oppijoiden kokeilla ja kokea. Kaoottinen, epävarma tai turvaton oppimisympäristö saattaa pahimmillaan lukkiuttaa oppijan kokonaan ja aiheuttaa jopa pysyvää pelkoa muita ihmisiä tai itseilmaisua kohtaan. Tämä asettaa haasteen taidepedagogian alueella toimivalle ryhmänvetäjälle. Hänen tulee olla avoin,

herkkä näkijä ja kokija, joka aistii ja jopa aavistaa ryhmän tunneilmapiiriä.
(Valtonen 2008, 1; Heikkinen 2004, 23.)

4 AVAINSANAT IKKUNOINA JOHTAJUUDEN TUTKIMUKSEEN

Lähdin tutkimaan johtajuutta erilaisten ominaisuuksien kautta. Avainsanat ovat ajatustyöni ensimmäisiä sanallisia tuloksia, oma tulokulmani hyvän johtajuuden tarkasteluun. Päädyin lopulta sanoihin vaatiminen, turvallisuus, esimerkki, vastuu, karisma ja ammattitaito. Valinta tapahtui pohtimalla, mitä ominaisuuksia itse arvostan johtajassa, minkälaisen asioiden koen olevan sellaisia, jotka saavat minut seuraamaan johtajaa sekä minkälaisia asioita olen kokenut tärkeiksi toimiessani itse ryhmänjohtajana.

Käyttämäni avainsanat ovat valikoituneet vaihtelevien prosessien seurauksena. Joissain tapauksissa (karisma, ammattitaito, vaatiminen) sana on ollut ennen selitystä. Opinnäytteen aiheen valittuani aloin listata sanoja, jotka olivat minulle sillä hetkellä mahdollisia avaintekijöitä hyvään johtajuuteen. Nämä kolme sanaa olivat listan alkupään sanoja ja ne ovat säilyttäneet paikkansa myös lopullisessa tekstissä. Toisissa tapauksissa avainsana muodostui pidemmän pohtimisketjun tuloksena. Ensimmäiset listaamani avainsanat syntyivät spontaanin listauksen myötä sen kummempia ajattelematta. Uskon, että tästä syystä ne ovat myös säilyttäneet paikkansa tekstissä - ne ovat selvästi minulle henkilökohtaisesti tärkeitä avainsanoja.

Mitä pidemmälle listan kirjoittaminen eteni, sitä enemmän huomasin miettiväni listattavien sanojen merkitystä ennen niiden kirjaamista. Tässä vaiheessa yksi sanojen valikoitumiseen vaikuttava tekijä oli muun muassa kysymys: mitä osa-alueita johtajuudesta on tämän listan kohdalla vielä täysin kattamatta? Lisäksi kirjasin muistiin joitakin sanoja, jotka linkittyivät johonkin yksittäiseen kokemukseen, jossa koin olevan jotain oleellista. Tässä vaiheessa lista alkoi kasvaa avainsana- lähtökohdan kannalta turhan pitkäksi. Avainsana-ajatuksen sisältyä, että ne eivät kata jokaista yksityiskohtaa ja esimerkkilannetta, vaan ovat

jonkunlaisia yleissanoja, joiden merkitys liittyy toimintaan yleisesti. Tiivistin listaa poistamalla toisen kahdesta samaa aihepiiriä koskevasta sanasta tai liittämällä näitä yhteen uudeksi termiksi. Liittämisen tuloksena syntyneitä avainsanoja ovat esimerkki (sanoista esimerkillä johtaminen ja matala hierarkia) ja vastuu (sanoista suora puhe ja vastuun ottaminen). Turvallisuus tuli listalle, kun tarkastelin jo syntynyttä listaa ajatuksella, mitä siitä puuttuu draamallisen oppimistilanteen näkökulmasta. Seuraavassa käyn läpi lopulliseen versioon valitsemiani sanoja, pohdin johtajuutta niiden näkökulmasta sekä kyseisten termien merkitystä taidepedagogille.

4.1 Vaatiminen

Parhaimmillaan hyvä johtaja auttaa ryhmäläisiään suorituksiin, joihin he eivät olisi pystyneet ilman hyvää ohjausta. Pentikäinen (2009) puhuu henkilökohtaisten tavoitteiden asettamisesta. Yritysmailmassa tämä tarkoittaa toimenpiteiden jalkauttamista yhtiötasolta ne lopulta toteuttavalle yksilötasolle. Liian mahdottomalta tuntuva tavoite ei kannusta yrittämään. Liian löysä tavoite ei taas kehitä riittävästi toimintaa. (Pentikäinen 2009, 96.) Uskon, että hyvän johtajan tulee asettaa vaatimuksia oman toimintansa lisäksi myös ryhmälle. Tämän merkitys korostuu, jos kyseessä on asiasta innostunut ja oppimishaluinen ryhmä. Teatteri-ilmaisun ohjaajan työssä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi nuorisoteatteriryhmää, jonka jäsenet haaveilevat näyttelijän urasta tai haluavat muuten vain kehittyä ja tehdä korkeatasoista teatteria.

Innokkaan ryhmän kohdalla vaatimustason puuttuminen voi aiheuttaa jopa suurempaa vastustusta kuin tiukat vaatimukset. Vaatimustason puuttuessa motivoitunutkin ryhmä sortuu helposti laiskuuteen. Urheiluajoinani olen havainnut saman sekä valmentajana että pelaajana. Olen pelannut salibandya joukkueessa, jonka tavoitteena oli ikäluokan Suomen mestaruus. Kaikki joukkueen pelaajat

olivat sitoutuneita tähän tavoitteeseen ja motivoituneita harjoittelemaan, mutta silti harjoitusten taso laski aina, jos valmentaja ei vaatinut tiettyä suoritustasoa. Saman huomasin myöhemmin valmentaessani saman seuran nuorempaa ikäluokkaa. Ihminen on taipuvainen tekemään sen mikä riittää. Tämän vuoksi johtaja on velvollinen ainakin osaltaan määrittämään riittävää tasoa ja vaatimaan sitä.

Vaatiminen ei ole aina mukavaa. Se voi tarkoittaa, että johtajan on hetkeksi lakattava kaveeraamasta ryhmän kanssa ja käytettävä auktoriteettiaan voimakkaammin. Toiminnallinen ja innostunut ryhmä voi myös sortua laiskuuteen ja tarvita vastuuasemassa olevaa henkilöä herättämään ryhmän takaisin toimintaan. Pohjanheimo (2012) kertoo esimerkin ryhmästä, jonka suoritustaso ja ammatillinen itsekunnioitus olivat heikentyneet merkittävästi. Uusi johtaja päätti heti alkuun, että hän ”ei rupee kaveriksi”. Vaatimalla ja tukea antamalla ryhmän suoritustaso nousi takaisin hyvälle tasolle. (Pohjanheimo 2012, 102)

Vaatia voi monella tavalla. Sen ei tarvitse olla räyhäävää käskyttämistä tai muutenkaan negatiivissävyytteistä. Ihminen tekee työnsä mielellään niin, että saa siitä kiitosta ja myönteisiä kommentteja (Pentikäinen 2009, 142). Näen hällä väliä - asenteen tai Pohjanheimon (2012, 102) esimerkkiryhmässä ilmenneen omalle alisuoriutumiselle naureskelun defenssinä tilanteessa, jossa ryhmä tai yksilö ei voi olla aidosti ylpeä itsestään ja tekemisestään. Tämän välttämiseksi ryhmänjohtajalla on jopa velvollisuus vaatia ryhmältään sitä suoritusta, mihin he kykenevät ja kannustaa tämän tavoitteluun.

Mitä vaatiminen voi tarkoittaa teatteri-ilmaisun ohjaajan työssä edellä mainitun innokkaan ryhmän ohjaamisen lisäksi? Tähänastisen kokemukseni mukaan taidepedagogin työssä sanan vaatiminen voisi kenties korvata esimerkiksi sanalla rohkaisu. Taidepedagogi rohkaisee ryhmänjäseniä menemään alueille, jotka tuntuvat alkuun epävarmoilta. Vaatiminen on enemmänkin ajatuksena taustalla, ohjeena siitä, että ensimmäinen kielteinen reaktio ehdotuksiin ei välttämättä tarkoita, että kyseinen harjoitus ei tule onnistumaan. Tämän pohdiskelun

perusteella säilyttäisin vaatimisen yhtenä ohjeena teatteri-ilmaisun ohjaajuuteen, mutta kehottaisin äärimmäiseen tarkkaavaisuuteen ja hyvään ryhmän tuntemukseen ennen liian syvälle menemistä vaatimisen osalla. Vaatimisella on herkästi negatiivinen kaiku, mutta minä ymmärrän sen muodossa: haluan auttaa sinua omaan parhaaseen suoritukseesi.

4.2 Turvallisuus

Turvallisuus on ehkä avainsanana hieman huono, sillä se ei kuvaa varsinaisesti johtajan toimintaa tai ominaisuutta. Sana ei toimi ohjeen kaltaisesti. Se myös oli viimeisimpiä sanoja, jotka pääsivät avainsanojen joukkoon. Turvallisuus- sanalla tarkoitan kollektiivista turvallisuuden tunnetta ryhmän keskuudessa. Tässä yhteydessä sanan vastapari voisi olla pelko tai turvattomuus. Sana turvallisuus tuli täydentämään kokonaisuutta, kun pohdin avainsanoja nimenomaan draamallisen oppimistilanteen näkökulmasta. Myöhemmin huomasin, että turvallisuuden ja turvattomuuden teemoja ei juurikaan huomioida johtajuuskirjallisuudessa. Pohjanheimo (2012, 205 - 206) kertoo tunteiden olevan osa kaikkea toimintaa, myös johtajuutta, ja tunteiden tunnistaminen (sekä omien että alaisten) on hyvän ihmisten johtamisen edellytys. Turvattomuuden tai pelon tunteiden kohtaaminen johtajana ei kuitenkaan tunnu olevan olennainen osa alan kirjallisuutta.

Teatterialan kirjallisuudessa tästä puhutaan sitäkin enemmän. Routarinne (2004, 44) esittää epäonnistumisen pelon ja sen sietämiseksi kehitetyt suojaumiskeinot suurimmaksi yksittäiseksi syyksi ilmaisun, vuorovaikutuksen ja luovuuden ongelmiin. Weston (1999) kertoo näyttelijöiden tuntemasta pelosta kuvauspaikalla. Lääke tähän on saada näyttelijä keskittymään johonkin muuhun kuin itseensä. Jos muuta huomion kohdetta ei ole, näyttelijän keskittyminen kiinnittyy vain entistä enemmän omaan ahdistukseen. (Weston 1999, 73.) Tästä voi mielestäni ammentaa myös draamalliseen oppimistilanteeseen. Yleisin kohtaamani pelko

ohjaamissani työpajoissa on ollut pelko joutua näyttelemään yksin muiden edessä. Vaikka tätä ei joutuisi tekemään, on pelko niin syvällä, että kaikenlaiseen toiminnallisuuteen osallistumisessa itsensä tarkkailu ryhmän jäsenten keskuudessa saattaa olla läsnä.

Turvallinen ryhmä ei ole jotain, mikä syntyy johtajan päätöksellä. Muun muassa opettajien, sosiaalityöntekijöiden ja yritysjohtajien kouluttaja Mikko Aalto (2000) selvittää teoksessaan Ryppäästä ryhmäksi turvallisuuden tunteen olemusta. Hän jakaa termin turvallisuus tosiasialliseen turvallisuuteen ja turvallisuuden tunteeseen. Ensimmäinen tarkoittaa tilaa, jossa ihmisen minuus ei ole todellisesti uhattuna. Turvallisuuden tunne taas tarkoittaa emootiota, joka voi olla olemassa riippumatta tosiasiallisen turvallisuuden asteesta. Ihminen voi siis kokea turvattomuutta, vaikka hänen minuutensa ei olisi lainkaan uhattuna. (Aalto 2000, 15.) Luvussa 3 selvitin draamallisen oppimistilanteen luonnetta. Tämänkaltaisen työskentelytapa herättää jo lähtökohtaisesti kauhua monissa suomalaisissa. Kasvojen menettämisen pelko on juurtunut syvälle.

Ohjaaja Anne Bogart (2001) on omistanut otsikolla Kauhu kokonaisen luvun teeman käsittelylle kirjassaan Ohjaaja valmistautuu. Hän kuvailee lukuisin esimerkein, kuinka henkilökohtainen kauhu ja turvattomuuden tunne ovat hänelle teatteritaiteen polttoainetta. (Bogart 2001, 89 – 100.) Essee on innostava ja uhmakas manifesti teatteritaiteen tekemisestä ja ohjatessani taiteellista teatteriesitystä tuo luku antaa minulle paljon ajateltavaa. Mielestäni draamallisessa oppimistilanteessa turvallisuuden tunne ryhmän jäsenten kesken on kuitenkin toiminnan ehdoton edellytys. Tämä koskee myös työskentelyä teatteriesityksen ohjaajana. Turvallinen ryhmä mahdollistaa tilanteen, jossa taiteilija voi käyttää omaa turvattomuuden tunnettaan työkaluna taiteellisessa työskentelyssä. Mitä turvallisemmaksi ryhmä kasvaa, sitä useammalla ja syvemmällä tasolla voimme ilmaista itseämme (Aalto 2000, 17).

Väitän turvallisuuden tunteen luomisen olevan jopa tärkeimpiä asioita draamallisessa oppimistilanteessa uuden ryhmän kanssa. Toki ryhmää aistimalla ja kuuntelemalla tähän tarvittava panostuksen määrä voi vaihdella suurestikin. Ryhmän lähtötaso vaikuttaa. Esimerkiksi oma vuosikurssini ammattikorkeakoulussa on muodostunut lähtökohtaisesti turvalliseksi ryhmäksi jo melko varhain opintojen aloittamisen jälkeen. Alan opiskelijoina ryhmätoiminta ja toiminnalliset menetelmät ovat tulleet meille tutuiksi. Uuden opettajan tullessa opettamaan, turvallisuuden tunne ryhmässä on ollut jo valmiiksi korkea. Useampi opettaja onkin vain kysymyksellä varmistanut, että käytettävät menetelmät ovat luonteeltaan tuttuja ryhmälle ja sitten on jo syvennytty oppitunnin varsinaiseen aiheeseen.

Mikä on johtajan rooli turvallisuuden tunteen luomisessa koko ryhmään? Aalto (2000) sanoo pelon olevan leimallista huonolle ryhmälle. Pelko puolestaan rajoittaa uskallustamme näyttää, mitä osaamme. (Aalto 2000, 17.) Bogartin (2001) mukaan ohjaajan vastuulla ei ole saada aikaan tuloksia vaan luoda olosuhteet, joissa jotain voi tapahtua. Esimerkkitapauksessaan ohjaaja kertoo näyttelijästä, joka harjoitteli suurta monologia hänen ohjaamassaan näytelmässä. Tilanne oli näyttelijälle jo lähtökohtaisesti niin ladattu, että ohjaaja keskittyi kohtauksen ohjaamisessa pitkään kaikkeen muuhun, paitsi näyttelijän tekemisiin. Näin näyttelijä sai tilaa ja aikaa etsiä omat itsensä paljastamisen väylät. (Bogart 2004, 133.) Samoilla linjoilla on ohjaaja Kristian Smeds. Myös Ruuskasen ja Smedsin (2005) teoksessa *Kätketty näkyväksi* puhutaan tilan antamisesta näyttelijöille. Smeds kertoo pyrkivänsä luomaan harjoituksiin rennon ja avoimen ilmapiirin (Ruuskanen & Smeds 2005, 53). Smeds (2005) ja Bogart (2001) puhuvat näyttelijän ohjaamisesta ja näytelmän valmistamisesta, mutta ajattelutapaan kiteytyy olennainen myös ryhmätoiminnasta ylipäätään. Ryhmänjohtajan on luotava olosuhteet, joissa ryhmäläiset uskaltavat kokea ja kokeilla.

4.3 Esimerkki

Tuttu sanaparsi kuuluu: älä tee niin kuin minä teen, tee niin kuin minä sanon. Johtamisopissa tämä sanaparsi joutaa roskakoriin. Pentikäinen (2009) ohjeistaa aloittavia johtajia olemaan toiminnallaan esikuvia, sillä esimiesten edesottamuksia seurataan tarkasti. Esimiehen tavoista otetaan mallia sekä hyvässä että pahassa. Omalla toiminnallaan esimies voi joko lisätä tai heikentää uskottavuuttaan. Vastoin puheitaan tai linjauksiaan toimiva esimies ei luo kuvaa vahvasta johtajasta. (Pentikäinen 2009, 13.)

Varusmiespalveluksen aliupseerikoulusta muistan ohjeistuksen omalla esimerkillä johtamisen merkityksestä. Juuri tämä neuvo teki minuun vahvan vaikutuksen. Varusmiespalveluksessa pidetyimmät alijohtajat olivat useimmiten niitä, jotka eivät vain käskeneet, vaan tekivät itse mukana. Ymmärrettävästi enemmän närkästystä aiheutti komentelija, joka itse laiskotteli laittaessaan muut töihin. Esimerkkiä näyttävät alijohtajat saivat myös ryhmänsä toimimaan paremmin, minkä uskon johtuvan johtajaan kohdistuvan positiivisen kilvoittelun kierteestä. Johtajaan kohdistuva positiivisen kilvoittelun kierre on keksimäni termi, jolla tarkoitan muun muassa asepalveluksessa tai urheilujoukkueissa esiintyvää ilmiötä, jossa ryhmän keskuudessa iloa tuottaa se, jos joku ryhmänjäsenistä päihittää ryhmänjohtajan jossain suhteellisen yksinkertaisessa asiassa kuten esimerkiksi juoksukilpailussa. Tämä saa myös johtajan yrittämään vähän kovemmin. Kysymys on hyväntahtoisesta leikistä kahden statuksen välillä.

Pelkässä ylhäältäpäin tulevassa käskyttämisessä on mielestäni kysymys armeijan tapakulttuuriin syvälle juurtuneesta asioiden johtamisesta. Asioita tehdään lähtökohtaisesti siksi, koska korkeampi sotilasarvo käskää. Ihmisten johtamiselle voisi kuitenkin olla kauaskantoisemmat perustelut. Itse koin varusmiesjohtajana, että pelkästään joidenkin käskyjen tai sääntöjen syvemmän merkityksen selittäminen ja perustelu ryhmälle edisti ryhmän asennetta monissa asioissa, kuten sotilasarvoltaan ylempien herroittelussa (Muisto 1). Juuti (2010, 26) sanoo,

että asioiden johtajaa totellaan pakosta, ihmisten johtaja sen sijaan herättää innostusta ja vapaaehtoista halua osallistua hänen ajamiinsa asioihin. En tiedä herätinkö johtamissani alokkaissa innostusta ja vapaaehtoista halua osallistua, mutta ainakin vaatimani asia toteutui paremmin sen jälkeen, kun olimme keskustelleet säännön luonteesta osana armeijan tapakulttuuria.

Pohjanheimo (2012) puhuu demokraattisesta ja autoritaarisesta johtamistyylistä. Demokraattisen johtamistyylin, johon linkittyvänä ilmiönä näen johtajaan kohdistuvan positiivisen kilvoittelun, ominaisuuksia ovat muun muassa keskustelu tavoitteista ja tehtävistä sekä työn suunnittelusta ja ihmisten järjestäytymisestä työn tekemiseen. Demokraattisen johtamistyylin on todettu olevan yhteydessä johtamisen onnistumiseen. Sen on todettu tuottavan parhaan viihtyvyyden ja tulokset myös silloin, kun ryhmän toimintaa ei ole valvottu, siis silloin kun esimies ei ole läsnä. Autoritaarinen tyyli, jota edustaa käskyttäminen ilman omaa osallistumista, tuotti heikompaa viihtyvyyttä. Valvonnan alaisena, siis esimiehen ollessa läsnä, tulokset olivat jopa parempia kuin demokraattisessa johtamistyyllissä, mutta tulokset heikkenivät selvästi, kun toimintaa ei valvottu. (Pohjanheimo 2012, 33.) Tutkimuksen tuloksista voimme päätellä, että demokraattinen johtamistyyli edesauttaa tilannetta, jossa ryhmä toimii sisäisestä halusta. Autoritaarinen johtamistyyli näyttäytyy tilanteena, jossa toiminnan suurin motivoija on ulkopäin määrätty velvoite.

Näkisin ryhmän viihtyvyyden olevan niin tärkeä tekijä draamallisessa oppimistilanteessa, että sitä ei voi sivuuttaa. Draamallisessa oppimistilanteen kohdalla on myös kyseenalaista, voidaanko puhua samanlaisien tulosten saavuttamisesta, kuin Pohjanheimon (2012, 33) esittelemissä tutkimuksissa. Henkilökohtaisen esimerkin merkitys kannattaa kuitenkin muistaa. Ajoissa, valmistautuneena ja työhön virittäytyneenä paikalle tulemisen merkitystä ei sovi väheksyä. Esimerkkinä voi, ja kannattaa, toimia myös itse ryhmätilanteessa. Mikäli ryhmän ohjaaja esittäytyy tilanteessa etäisenä ja pidättäytyvänä, kuinka hän voi saada ryhmäläiset avautumaan itseilmaisuuksiin? Draamallinen oppimistilanne ei ole

ohjaajan henkilökohtaisen esiintymisen foorumi, mutta kannustan kaikkia ryhmänohjaajia antamaan jotain henkilökohtaista itsestään ryhmätilanteelle.

Pentikäinen (2009) esittää esimiehen olevan mahdollisesti jopa tärkein yksittäinen työtyytyväisyystekijä. Esimiehen esimerkki ja käyttäytyminen vaikuttavat vääjäämättä koko ryhmään. (Pentikäinen 2009, 74.) Teatterin maailmassa en näe asiaa näin yksiselitteisenä. Johtajan merkitystä ryhmätoiminnassa ei sovi silti väheksyä taiteen kentälläkään.

Olen mukana ammattiteatterin produktiossa. Ohjaajan puheissa koko näytelmän perusidea pyörii ihmisen hyvyyden ympärillä. Työskentelyllä on jalot tavoitteet. Valitettavasti nämä ajatukset ja periaatteet eivät vain heijastu itse työhön. Ohjaaja on todella itsevaltainen, kontrolloiva ja epäystävällinen työryhmän jäseniä kohtaan monissa tilanteissa. (Muisto 2)

Kaikista teatteriproduktioista joissa olen ollut mukana, tämä on ollut haastavin. Koin jatkuvaa sisäistä ristiriitaa sen välillä, mitä yritämme työllämme viestittää ja mikä on näytelmän valmistusprosessin todellisuus. Työnkuvani luonteen vuoksi olin yhteydessä myös jokaiseen työhuoneeseen teatterin sisällä. Pentikäisen (2009) esittämä rohkea väittämä näyttäisi tämän produktion perusteella sittenkin olevan täysin mahdollinen myös teatterin kentällä.

4.4 Vastuu

Pohjanheimo (2012) esittelee filosofi Timo Airaksisen jaon vastuun kolmeen eri tyyppiin: tili-, kompetenssi- ja välittämisvastuuseen. Tilivastuu tarkoittaa rangaistuksen uhkaa. Esimerkiksi työturvallisuus kuuluu tämän piiriin. Esimies joutuu vastaamaan, mikäli hän laiminlyö työturvallisuuden valvonnan, voidaan

häntä rangaista. Kompetenssivastuu tarkoittaa sitä, että huolehtii asioista oman osaamisensa ja tietämyksensä perusteella. Työturvallisuusesimerkissä tämä tarkoittaa sitä, että johtaja edistää omalla toiminnallaan työturvallisuuden positiivista kehitystä ja toteutusta, eikä vain suorita välttämättömiä toimenpiteitä välttääkseen tilivastuun. Välittämisvastuu tarkoittaa huolenpitoa erilaisista asioista kuten huolenpitoa yhteiskunnasta palkkaamalla nuoria kesätöihin. (Pohjanheimo 2012, 52 – 53.)

Neljäntenä Airaksisen mallissa Pohjanheimo (2012) esittelee manifestisen vastuun. Esimerkiksi poliitikko, joka sanoo ottavansa vastuun jostain asiasta, mutta mitään ei tapahdu, toteuttaa manifestista vastuuta. Tämä on Pohjanheimon mukaan syytä muistaa johtamisessa. ”Eettiset puheet eivät tee johtamisesta eettistä, mutta eettinen toiminta tekee”. (Pohjanheimo 2012, 53.) Näiden esimerkkien kautta sanan vastuu merkitys johtamisessa selvenee itselleni. En osannut kuvailla sanan merkitystä tai sisältöä kovin tarkasti työhön ryhtyessäni. Koin sanan kuitenkin tärkeäksi ja minulle se edusti jotain seuraavassa tarinassa esiintyvää.

Olemme opiskelijaryhmän kanssa tekemässä forum-teatterityöpajaa päihdekuntoutujien kanssa. Kyseessä on aidossa asiakastilanteessa tehtävä opiskelijatyö oikeiden päihdekuntoutujien kanssa. Roolini ryhmässä on näyttelijä.

Forum-työpaja etenee kohtuullisen hyvin, mutta loppupuolella työpajaa ajaudumme pattitilanteeseen. Ratkaisuja tilanteeseen ei tunnu löytyvän. Sekä työryhmässä että katsoja-osallistujien keskuudessa on havaittavissa turhautumisen merkkejä (katsoja-osallistujien puolelta muun muassa huutelua sekä ei-vakavissaan tehtyjä ehdotuksia kohtaukselle) ja jokerina toimiva opiskelijatoverini ei löydä keinoja solmun aukaisemiseen. Hän on pulassa. Yritän vaivihkaa viestittää jokerille ehdotusta tilanteen avaamiseksi, mutta hän ei huomaa viestintäyrityksiäni. Tilanne on karkaamassa käsistä, joten teen tilanteessa oman ratkaisuni. Rikon näyttelijän roolini sekä työpajan luonteeseen kuuluvan käytännön jokerin johtajuudesta ja alan puhumaan yleisölle jokerin ohi. Ehdotan kokeilua, jossa teemme kohtauksen täysin käsikirjoituksen ulkopuolelta. Kohtaus toimii, tilanne laukeaa ja saamme työpajan kunnialla päätökseen. Työpajaan osallistuneilta kuntoutujilta saamme pääsääntöisesti hyvää palautetta (palaute tuli myöhemmin nimettömänä ja kirjallisena).

Työryhmämme sisäisessä, opettajajohtoisessa palautekeskustelussa työpajan jälkeen pyydän heti ensimmäisenä anteeksi työryhmältä sekä erityisesti jokerina toimineelta opiskelijatoveriltani, jonka varpaille olen suoraan sanottuna astunut ja isosti. Sanon kantavani vastuun ja hyväksyväni myös sen, mikäli muut kokevat ratkaisuni vääräksi. Perustelen toimintaani henkilökohtaisena ratkaisuna tilanteessa, jossa näin suuren uhkan työpajan onnistumisen kannalta. Erityisen merkittäväksi tämän tilanteen teki vielä se, että työpaja oli osa katsoja-osallistujien kuntoutumisprosessia – ei siis mitään leikkiä tai harjoitustilanne. (Muisto 3)

Näen tarinassa ilmentymiä kolmesta ensin mainitusta vastuun muodosta. Kompetenssivastuu tapahtui tilanteessa, jossa vaakakupeissa on ollut kaverini varpaille astuminen asiakkaiden edessä ja kuntoutumaan tulleiden ihmisten parissa tehtävän työn onnistuminen. Oma sen hetkistä tietämystäni ja harkintaani käyttäen tein tilanteessa ratkaisun, jonka tiesin loukkaavan kaveriani. Välittämisvastuuna näen sen, että työskentelimme aitojen päihdekuntoutujien kanssa. Heidän kuntoutumisensa oli mielestäni tärkeämpää kuin mikään muu ja se meni ratkaisussa oppimistilanteen edelle. Tilivastuun muotona näen palautekeskustelun, jossa otan asian itse puheeksi, pyydän anteeksi ja sanon hyväksyväni, mikäli muut kokevat ratkaisuni vääränä. Toisaalta tilanteessa on myös manifestisen vastuun muotoja, sillä varsinaista rangaistuksen uhkaa tässä tapauksessa ei ollut. Koin kuitenkin, että kun päätin ottaa vastuun asiakastilanteessa, tuo vastuu jatkui myös tilanteen purkamiseen työryhmän kanssa.

Esimiehellä on vastuu alaistensa hyvinvoinnista. Esimies on vastuussa, että työkavereiden keskuudessa esiintyvä leikkimielinen kiusoittelu ei muutu systemaattiseksi häirinnäksi tai painostukseksi. Esimiehen tulisi myös tarkkailla alaistensa jaksamista aikana, jona työuupumus on jatkuvasti suurempi ongelma. Tunnollisimmat työntekijät jättävät monesti kertomatta, vaikka olisivat voimiensa äärirajoilla. (Pentikäinen 2009, 19.) Tunnistan samankaltaisen vastuun olevan tärkeää myös teatteri-ilmaisun ohjaajan työssä. Vastuu korostuu draamallisen oppimistilanteen herkkyyden vuoksi. Kysymys on jälleen turvallisen ryhmätilanteen luomisesta.

4.5 Karisma

Kun sanon, että johtajan on oltava karismaattinen, en odota, että kaikki nielevät tämän väitteen pureskelematta. Voin kuulla vastalauseen ja kenties joku linkittää väitteeni ajatuksellisesti vaikkapa stereotyyppisen elokuvatähden olemukseen. Tarkastelemalla sanan karisma merkitystä päästään kuitenkin heti asian ytimeen. Sivistyssanakirjan mukaan karisma tarkoittaa samaa kuin yksilön vaikuttava esiintymiskyky, vetovoima, tenho, lumo (Rekiaro, Rekiaro & Nurmi 2007, 183). Tämä määritelmä ei ole enää yhdisty henkilön ulkoiseen olemukseen. Määritelmä laajentaa tarkastelun subjektiivisen kokemuksen alueelle. Valtonen (2008, 23) kuvailee, kuinka ensimmäisillä opetuskerroilla oppilaat tarkkailevat opettajan lähettämiä viestejä ja tunneilmaisuja ja sanoo, että opettajan on jopa opetettavan aiheen ”myyntitykki”. Mistä elementeistä vaikuttavan esiintymisen kokemus kenellekin syntyy?

Myös Pohjanheimo (2012) puhuu karismasta. Henkilökohtaiset ominaisuudet, joihin usein viitataan sanalla karisma, on yksi vaikeimmin määriteltäviä vallan lähteitä. Pohjanheimo (2012) kertoo omasta elämästään esimerkin yritysjohtajasta, jolla oli maine saada asioita tapahtumaan. Kirjoittaja ihmetteli tätä, sillä kyseinen henkilö ei ollut ulkoiselta olemukseltaan mitenkään erityisen vaikuttava. Hän oli hiljainen, eikä mitenkään ryhmästä erottuva. Ajan myötä kirjoittaja oppi, että kyseisellä yritysjohtajalla oli tapana tulla hyvin lähelle istumaan, kertoa miten oli ajatellut asian hoidettavan ja lopuksi kysyä, oletko tässä mukana. Kyseisen henkilön karisma, lumo, perustui siihen, että hän oli tutustunut asiaan perinpohjaisesti ennakkoon, tehnyt harkitun suunnitelman ja hänen puheestaan huokui sekä ehdoton usko että oma sitoutuminen asiaansa. (Pohjanheimo 2012, 55 - 56.)

Itse koen karisman olevan jotain, mikä vangitsee kuuntelijan tai katsojan. Karismaattinen henkilö on sellainen, jota haluaa kuunnella ja katsoa, jonka haluaa antavan lisää itsestään. Tätä kirjoittaessa ymmärrän Pohjanheimon (2012, 55)

kokemuksen karisman vaikeasta määriteltävyydestä. Oppimispäiväkirjojeni selatessa huomaa olleeni innoissani monesta opettajasta, mutta en ole kuvaillut ketään sanalla karismaattinen. Näiden opettajien karisma on syntynyt erilaisista asioista kuten esimerkiksi intohimosta omaan alaan. Toisten opettajien aikaansaama vaikutus on voinut syntyä taas aivan muista asioista. Karisma, lumoava esiintyminen, on voinut syntyä esimerkiksi oman alan vankkumattomasta osaamisesta, ammattimaisuudesta omassa toimessa.

4.6 Ammattimaisuus

Työkalupakki ei ole ammattitaitoa. Työkalupakin käyttötaito on ammattitaitoa. Keskusteluissa ammattilaisuuden olemuksesta olen aina erottanut termit ammattilainen ja ammattimainen. Tavoitteenani teatterin parissa on ollut olla ammattimainen tekijä, vaikka minulta on puuttunut muodollinen ammatillinen pätevyys. Sama toimii myös päinvastoin. Ammattitutkintonimike ei kerro vielä paljoakaan sen haltijan ammattimaisuudesta. Tutkintotodistus ei saa ketään tulemaan ajoissa töihin, perehtymään omiin työtehtäviin syvällisesti tai antamaan parasta mahdollista panostaan työlleen puhumattakaan muista ammattimaisuuden osa-alueista.

Luvussa 3 esitetyistä syistä työkalupakin käyttötaito korostuu, kun työn kohteena on ihmisryhmä. Teatteri-ilmaisun ohjaajan taidepedagoginen työ on useimmiten ryhmätoimintaa ja teatteri-ilmaisun ohjaajan tulisi olla ryhmätyöskentelyn ammattilainen, huippuosaaja. Draamatyöskentelyn ohjaamisessa teoria on hyvin suurissa määrin myös käytäntöä ja opettamisen tavat aiheesta riippuen vähintään yhtä suuressa osassa kuin käsiteltävä aihe. Taidepedagogin ammattitaitoon kuuluu samaan aikaan ryhmätoiminnan ymmärtäminen ja siihen osallistuminen, mutta hän on samaan aikaan myös ryhmätilanteesta vastuussa oleva henkilö. Opettajan, ryhmänohjaajan tai johtajan asema ryhmässä on aina tietyssä mielessä

suurempi kuin muiden ryhmäläisten asemaan sisältyvän vastuun vuoksi. Tätä vastuuta ei johtajan roolissa voi paeta.

Pentikäinen (2009) valmistaa johtaja-asemassa aloittavaa kohtaamaan haasteet, jotka häneen kohdistuvat heti hänen aloittaessaan esimiesasemassa. Pentikäinen (2009) sanoo aseman tuovan vallan myötä myös vastuuta. Esimiehen tehtävä on ratkaista ongelmat. Esimiehen taitoja selvitä hyvinkin erilaisista tilanteista testataan heti alusta alkaen. (Pentikäinen 2009, 18.) Vastuuasema on vastuuasema uudellekin tekijälle ja odotetusta tasosta alisuoriutumista ei anneta kovin pitkään anteeksi yritysmaailmassa. Mikäli tulosta ei synny, tekijä korvataan. Vaikka taidepedagogiikan pyrkimyksenä harvemmin on tehdä taloudellista tulosta, kokemukseni mukaan taidepedagogiin saattaa kohdistua yhtä suuret odotukset. Aloitin opintoni Centria ammattikorkeakoulussa syksyllä 2009. Olin muuttanut Suomen toiselta puolelta opiskelupaikan perässä ja olin intoa täynnä. Olin halukas oppimaan kaiken heti ja latautunut laittamaan itseni likoon niin henkisesti kuin fyysisestikin. Tuossa tilanteessa opettaja, joka ei vakuuttanut ammattitaidollaan, oli lähestulkoon pahinta mitä saattoi tapahtua. Pentikäisen (2009) kaunistelematon kiteytys sopii mielestäni kuvaamaan tilannetta, johon uusi ryhmänohjaaja voi innokkaan teatteriryhmän kanssa joutua.

Ammattitaito sisältää luonnollisesti oletuksen substanssin hallitsemisesta. Työn keskeisen sisällön liittyessä toimintaan ihmisryhmien ohjaajana ammattimaisuutta on osata vetää myös tiettyjä rajoja.

Meidän vuosikurssimme, kuten kaikki aiemmatkin, on aivan haltioitunut opettajasta. Suunnittelemme vuoden aikana hankkivamme kurssipaidat, joihin yksi printtiehdotus oli opettajan pää sädekehällä. Kerroimme ideasta myös kyseiselle opettajalle, mutta hän sivuuttaa sen melko pienellä huomiolla.

Opettaja sivuuttaa käytännössä kaikki vuoden aikana tulleet palvelusta ja syvemmät kaveerausyritykset. Hän on erittäin mukava, ystävällinen ja jutuissa tietyllä tavalla meidän tasollamme, mutta lopulta hän pitää aina tietyn etäisyyden. Hän on pedagogi, ei kaveri. Kaiken toimintansa

hän pystyy perustelemaan pedagogisilla merkityksillä. Samoin hän antaa vuoden aikana perustellun näkemyksen tai vastauksen käytännössä jokaiseen esittämäämme mieltä askarruttavaan kysymykseen (joita teatteriopiskelijoilla todella riittää), mikä on mielestäni erittäin harvinaista. Tämä vakuuttavuus on myös yksi syy kollektiivisen ihailun syntymiseen. (Muisto 4)

Näen tässä ryhmässä paljon piirteitä riippuvaisesta ryhmästä, jolle erityisesti alkuvaiheessa on tärkeää saada tukea johtajalta. Johtajan täytyy vastata ryhmän tarpeeseen, tai ryhmä etsii turvaa valitsemalla johtohahmon keskuudestaan. Tämä valinta saattaa tapahtua sattumanvaraisestikin ja tällöin ryhmää johtaa sen sisäiset valtasuhteet. (Salmi, ym. 2010, 66.) Nuoret ja innokkaat näyttelijäopiskelijat etsivät tiedostamattaankin omaa guraa ja tilanne on suotuista karismaattiselle henkilölle, joka haluaa asettua sellaiseksi. Tarinan opettaja tarjosi ryhmän tarvitsemaa turvaa ja se aiheutti ihailua. Hän kuitenkin sivuutti jalustalle nostamisen ja pysyi hyvin asialinjalla koko lukuvuoden ajan. Tämän linjauksen vuoksi hän ei lopulta ajautunut Salmen ynnä muiden (2010) varoittamaan kaikkitietävän profeetan rooliin, vaikka mahdollisuudet siihen olisivat olleet olemassa.

Lukiessani johtajakirjallisuutta en ole havainnut siinä puhuttavan erikseen termistä ammattitaito, vaikka kaikki johtajuusoppaat pyrkivätkin edistämään ammattitaitoista johtajuutta. Kun puhutaan taidepedagogisesta työskentelystä, käsitettä on vaikea pukea sanoiksi. Käsityöläisen ammattitaitoa on helpompi arvioida esimerkiksi hänen työnsä lopputuotteiden perusteella. Yritysjohtamistakin voidaan arvioida ainakin liikevaihtoa tarkastelemalla, joskin tämä tuntuu taidepedagogista kovin ohuelta mittarilta.

Onko taidepedagogin ammattitaito kokemus, jonka saa aikaan muussa ryhmässä? Riittääkö, jos ohjaamani ryhmä kokee minut ammattilaiseksi? Mielestäni ei, sillä tämä tie johtaa fokuksen väärille urille. Sen tien yksi mahdollinen päätös on riippuvainen ryhmä ja profeetan roolissa oleva ryhmän johtaja. Vaikka näinkään pitkälle ei jouduttaisi, on taidepedagogin oltava uskollinen ohjaamalleen tilanteelle.

Hänen vastuunsa ryhmää kohtaan liittyy hänen vastuuseensa draamallisen oppimistilanteen ohjaamiseen, ei ammattimaisuuden vaikutelman luomiseen ryhmänjäsenten mielissä. Ei ole myöskään mitään takeita siitä, onko ryhmällä kapasiteettia arvioida taidepedagogin todellista ammattitaitoa. Koen päätyväni samaan lopputulokseen kuin termin karisman kanssa. Ammattimaisuus on monimutkainen asioiden kokonaisuus. Se on henkilökohtaisten taitojen ja ominaisuuksien, vankan rutiinin sekä uusien tilanteiden ja niistä selviämisen vyyhti, joka määrittelee, kuinka henkilö suoriutuu tehtävissään pitkällä aikavälillä sekä sen moninaisissa ilmenemismuodoissa yksittäisissä ja yllättävissä tilanteissa. Taidepedagogin ammattitaito koostuu kaikista aiemmin mainituista avainsanatermeistä ja enemmästäkin.

5 PALUU PERUSASIOIDEN ÄÄRELLE

Aloitin opinnäytetyöni kuin ristiretken. Vihdoin saisin sanoa suoraan mitä ajattelen, minun ei tarvitsisi tyytyä ryhmätyöstä vääjäämättä seuraaviin kompromisseihin tai käsitellä jonkun toisen valitsemaa aihetta. Minulla oli vapaus tehdä mitä halusin ja totisesti aioin käyttää tuon mahdollisuuden. Koen, että vapaus noihin ajatuksiin prosessin alussa oli minulle merkittävä vaihe osana opiskelu- ja valmistumisprosessiani. Mielestäni taidepedagogisen toiminnan kuuluu olla subjektiivista, sillä kysymys on aina kokemuksellisuudesta. Jokainen ihminen kokee omalla tavallaan, miksi siis lähtisimme rakentamaan taidepedagogista opetustakaan minkään oletettujen objektiivisuuksien varaan? Kolmen ja puolen vuoden lähes täysin ryhmätyöskentelyyn perustuvan opiskelun jälkeen olen viettänyt kevättä yksin miettien mitä annettavaa minulla on uutena teatterialan ammattilaisena tämän kevään päättyessä. Tämän kysymyksen ratkaisemisen kannalta mahdollisuus tutustua omiin jyrkimpiinkin näkemyksiini oli oleellisen tärkeää. Ryhmän konsensuksen puuttuminen antoi tälle tilaa.

Työmetodini alusta alkaen oli työstää ajatteluani kirjoittamalla, kirjoittaa esiin ajatukseni. Alkuun tuotin sivutolkulla manifestista tekstiä ajatuksista, ihanteista ja näkemyksistä, joiden sensuroimattomaan ilmaisuun en ollut kokenut samanlaista vapautta aiemmin opinnoissani. Nyt minulla oli sekä ryhmätyöskentelystä syntynyttä vertailupohjaa että yksityisyyden tuomaa tilaa kartoittaa hahmotustapaani sen täydessä laajuudessa. Koen alkuvaiheen manifestisuuden olleen vastareaktion ympäröivään ryhmälähtöisyyden ihannointiin. Halusin tuoda keskusteluun erilaisen näkökulman, sohaista muurahaispesää ja haastaa trendiksi kokemani ilmiön. Taustani joukkueurheiluineen ja asepalveluksineen loi tälle pohjan. Kiinnostus johtajuuteen muodostui omaksi tulokulmakseni keskusteluun. Aluksi minun piti päästä väittämään. Tämä auttoi löytämään positioni, pohjan jolta todellisuudessa ponnistan keskusteluun. Prosessin edetessä ja asioihin syventyessäni havaitsin tunteisiin pohjautuvan hurmoksen ohuuden ja

yksipuolisuuden. Väittäminen on pysähtynyttä, vaikka siinä helposti kokee vaikuttavansa asioihin, sillä silloin pärjää jo sillä, mitä on olemassa. Keskustelemisen ja ennen kaikkea kuuntelemisen, koen olevan liikettä, sillä oman ajattelun avaaminen erilaisille näkemyksille pakottaa jatkamaan ajatusprosessia pidemmälle.

5.1 Tutkimuksen haasteet ja niistä selviytyminen

Aluksi haasteena omiin kokemuksiin pohjautuvassa tutkimuksessa oli oman näkemykseni riitauttaminen. Opinnäytteen kirjoittamisen alkuvaiheessa sain useampaan kertaan ohjeen etsiä myös vastakkaisia näkemyksiä, ei pelkästään näkökulmiani tukevia. Tähän pyrinkin, mutta tästä huolimatta tunnuin törmääväni vain väitteitani tukevaan tietoon. Yhdeksi syyksi näen Valtosenkin (2008, 30) mainitseman laadullisen tutkimuksen prosessorientoituneen luonteen, jossa tutkimusongelman täsmentyminen ja tutkijan mielenkiinnon kohteen muuttuminen tutkimuksen aikana ovat mahdollisia. Kun tavoitteenani oli hahmottaa johtajuuden samankaltaisina toistuvia elementtejä erilaisissa ympäristöissä, oli tutkimus samalla prosessi, jossa oma esiymmärrykseni täydentyi saamallani uudella tiedolla. Prosessin alussa saatoinkin olla yhtä mieltä, mutta tämä näkemykseni eli ja muokkautui huomaamattani samalla, kun syvennyin aihetta käsittelevään aineistoon. Tämän myötä muodostui uusi teoriani, jossa tämä uusi tieto on jo näkemystäni tukevaa. Näkemykseni niin sanoakseni korjasi suuntaansa. Uusi tieto ei riidellyt sen kanssa, vaan sulautui osaksi näkemyksiäni. Tässä vaiheessa lukukokemukseeni vaikutti myös hyvin voimakas esioletukseni johtajuuden avaintekijöistä.

Tutkimuksen edetessä, opin hyväksymään sen, että kokemuksiini perustuva tietoni on vain ajan muovaama kokemus siitä, mitä muistan ja millaisena sen merkitykset nyt käsittän. Oman näkemykseni ympärillä pyörivä ajattelutapa alkoi hellittää, kun

hylkäsin hetkeksi kirjoittamisen ja aloitin tutustumisen johtamisen oppaisiin sekä fenomenologisen tutkimuksen perusteisiin. Laineen (2001) mukaan fenomenologinen tutkimus alkaa spontaanin ymmärryksen kyseenalaistamisella. Haastattelijan on kysyttävä itseltään, ”mistä tiedän, että tämä ei ole vain minun omista lähtökohdistani syntynyt kuvitelma siitä, mitä tuo toinen tarkoittaa ilmaisullaan?”. (Laine 2001, 32.) Kysymys asettui tietysti hieman eri tavalla minulle, sillä olin itse itseni ainut haastateltava ja tästä syystä lähtökohtaisesti sitä mieltä, että tiedän kyllä mitä tarkoitan.

Ratkaiseva käänös työn suunnassa oli, kun muistin karistaa omaa teoriaani todistelewan lukutavan pois. Tutkimusmateriaalinani toimineet kirjat alkoivat näyttäytyä tämän jälkeen aivan eri tavalla. Asenteeni korjaaminen väittävistä tutkivaksi auttoi hahmottamaan aineistona käytettyjen omien kokemuksieni, muistojen ja oppimispäiväkirjojen, paikkaa muun tutkimusmateriaalin joukossa. Huomasin, että työhön lähtiessäni olin rinnastanut kokemukseni lähdemateriaaliin. Kuvittelin niiden toimivan lähteen tavoin. Työn aikana ymmärsin kokemuksieni olevan aineistoa, ei lähteitä. Tämän sisäistäminen johdatti minut todelliseen tutkimukseen, jossa kokemukseni olivat yksi näkökulma moniäänisessä dialogissa. Lopulta koin tutkimuksen onnistuneeksi. Rönsyilevä ja ydintään hakeva aihe rajautui käsittelemään teatteri-ilmaisun ohjaajan työtä johtajuuden näkökulmasta.

5.2 Selkeyttä ja työnäkymiä

Mitä johtamistaidon oppaiden tarkastelu voi antaa teatteri-ilmaisun ohjaajalle? Ryhmätilanteen johtaminen on aina vaativaa. Johtajan tulee ohjata tilannetta kohti haluttua päämäärää ryhmän erilaiset yksilöt huomioiden. Tehtävän haasteellisuus kasvaa vielä entisestään, kun kyseessä on draamallisen prosessin hallinta. Draamalliseen oppimistilanteeseen, oli se sitten työpajatoimintaa, näytelmän valmistamista tai oppitunnin ohjaamista, sisältyy niin monia elementtejä ja

huomioitavia asioita, ettei kukaan pysty ottamaan niitä kerralla haltuun. Monet lukemani teatterialan kirjat ovat hyviä oppaita. Ne ovat itse asiassa toisinaan liiankin hyviä. Teatterialan oppaat on kirjoitettu juuri tätä ympäristöä ajatellen, joten ne pyrkivät antamaan eväitä lähes kaikkiin tuon erikoisen ja loputtomasti varioivan maailman haasteisiin. Johtamistaidon oppaiden paras anti on mielestäni niiden selkeydessä, suoruudessa ja helposti toteutettavissa ohjeissa. Erityisesti aloitteleville ryhmänohjaajille, joiden päässä vasta opittu informaatio saattaa vielä sinkoilla muodostumatta juurikaan järkeväksi tai jäsennellyksi kokonaisuudeksi, paluu perusasioiden äärelle voi olla ajattelua selkiyttävää. Myös johtajaopin pehmeitä arvoja esiintuova nykysuuntaus lämmittää humanistin mieltä.

Johtamisoppaita lukiessani tein toistuvasti omaan tutkimuskysymykseeni ulkopuolelta havainnon siitä, kuinka valtava määrä ammattitaitoa teatteri-ilmaisun ohjaajilla olisi annettavaa johtajakoulutukselle. Esimiesten muuttuvaan rooliin ja esimieheltä edellytettävien valmiuksien muutokseen ei ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota, kun työelämää on muutettu tiimipainotteiseen suuntaan (Alasoini 2011, 60). Esimiesten keskuudessa on yhä yleinen luulo siitä, että asiat on pidettävä tiukasti hallinnassa. Vaikka useimmat esimiehet määrittävät itsensä hyviksi ihmisten johtajiksi (leadership), määrittävät muut heidät pääosin asioiden johtajiksi (management). Johtamistaidon opiston (JTO) laajassa johtajuustutkimuksessa arvioitiin yli 50 000 Suomessa toimivaa esimiestä. Tutkimuksen mukaan noin 50 – 60 % esimiehistä käyttää esimiestyössään muiden arviointien mukaan pääosin asioiden johtamiseksi luettavia menettelytapoja. (Juuti 2010, 25.) Alasoini (2011, 61) esittelee Työelämän kehittämisohjelman projekteissa vuosina 2004 – 2009 saatuja tuloksia, joissa toiseksi useimmin (40 % projekteja) mainittu kehittämisen kohde oli henkilöstöjohtaminen.

Tietoa demokraattisen johtamisen tavoista on olemassa, mutta lukujen valossa se päätyy käytäntöön vain noin puolella maamme esimiehistä. Asenteidenkin pitäisi olla kunnossa, sillä Juutin (2010) mukaan esimiehet ovat omaksuneet nykyjohtamisen demokraattiset ihanteet. Monet esimieheksi ryhtyvät henkilöt ajautuvat kuitenkin kauas demokraattisista ihanteista ja käytännöistä, koska

luulevat johtamisen vaativan tiukan otteen omaksumista. (Juuti 2010, 25.) Näen ongelmana sen, että informaatio tai periaatepäätös ovat vielä hyvin kaukana käytännöstä. Asioiden johtamisen taustalla vaikuttavat pitkät perinteet. Ihmisten johtaminen puolestaan on suhteellisen uusi alakäsite (Pentikäinen 2009, 15). Todellinen muutos työpaikkojen arjessa näyttäisi tarvitsevan kirjoitetun tiedon lisäksi muutakin. Tässä näen teatteri-ilmaisun ohjaajan tilaisuuden astua kuvaan. Teatteri-ilmaisun ohjaaja voisi esimieskoulutuksessa auttaa esimiehiä löytämään tapoja saada johtamistaidon teoria ja omaksutut ihanteet osaksi myös käytännön johtamistyötä. Yhtenä mahdollisuutena tähän näen esimerkiksi näiden oppaiden materiaaliin perehtymisen ja niiden pohjalta suunniteltujen työpajojen ohjaamisen. Johtamisen oppaat sisältävät hyvää materiaalia, mutta sen kokeileminen käytännössä tai sen merkitysten syvempi pohtiminen voisi johtaa parempiin tuloksiin myös työpaikoilla.

5.3 Tutkimuksesta käytäntöön

Tutkimukseni päättyessä katsantokantani johtajuuteen on laajentunut huomattavasti. Näen johtajuuden paljon monimuotoisempana ja vivahteikkaampana kuin tutkimukseen lähtiessäni. Pienen esiin astumisen elementin näen edelleen sisältyvän johtajuuteen. Esiintulo liittyy kompetenssi- ja välittämisvastuuseen, jotka näyttäytyvät minulle tässä vaiheessa kaikkea hyvää johtajuutta läpileikkaaviksi. Jos draamallinen oppimistilanne on kääntymässä ei-toivotulle kurssille, on tilanteen ohjaajan vastuulla puuttua tähän ja varmistaa, että tilanteessa ei tapahdu mitään ryhmän turvallisuutta vaarantavaa. Tutun ryhmän kanssa epämukavuusalueilla voidaan tehdä pitempiäkin retkiä. Tässäkin ohjaajalla on vastuu ryhmänsä yksilöiden sekä tunnelmien tunnistajana. Ohjaajalla tulee olla varmuus kaikkien ryhmänjäsenten hyvinvoinnista ryhmässä. Henkisesti vaativampien prosessien, esimerkiksi rankkojen mielikuvaharjoitusten jälkeen, on hyvä purkaa tilanteen latausta joko siihen soveltuvin harjoittein tai keskustelulla – mikä sattuuukaan olemaan tilanteeseen sopivin keino.

Tutkimuksen jälkeen koen johtajuuden syntyvän ennen kaikkea aktiivisuudesta ja vastuusta. Tämä on henkilökohtainen näkemykseni, eikä tämän tutkimuksen luonteeseen kuulukaan esittää tuloksia ehdottomina totuuksina. Jonkun muun ajattelussa tärkeimmiksi tekijöiksi voivat nousta aivan toiset tekijät. Keskustelun jatkamiseksi ja käytäntöön ryhtyäkseen annan vielä esimerkin tavasta hahmottaa johtajuuden elementtejä avainsanojen kautta:

Alokastuvassamme on vain yksi alokas, joka haluaa alusta lähtien aliupseerikouluun. Hän tiedustelee asiaa muulta tuvalta ja kun muita halukkaita aukkii ei ole, hän sanoo ”pyörittävänsä meidän tupaa” tästä eteenpäin. Ajatuksena on, että varusmiesjohtajamme pistävät merkillä hänen johtajuutensa ja näin hänen mahdollisuutensa päästä aukkii paranevat.

Ongelmana on, että kyseinen alokas on laiska vastuunvälttelijä. Hän tykkää pomottaa, mutta omalla esimerkillä johtamisesta ei ole tietoaakaan. Tupamme siivouspalvelun alueita ovat oma tupamme sekä toinen komppanian alakerrassa sijaitsevista tykkihalleista. Sen sijaan, että tämä alokasjohtaja siivoaisi itse eniten tsemppaamalla samalla muita, hän seilaa edestakaisin tykkihallin ja tuvan ovea antamassa ohjeita siivoamiseen, sanomassa mistä vielä pitäisi siivota ja kysymällä kuinka pitkään vielä menee, jotta hän voi ilmoittaa tiedon tupamme oikeille johtajille. Toisin sanoen hän ei tee itse mitään siivouksen eteen. Sama ilmiö toistuu muussakin kuin siivouspalvelussa. Tätähän ei tietenkään sulateta muiden alokkaiden keskuudessa. Kilpailua aukkipaikoista ei ole ja siinä valossa muiden kannalta olisi jopa parempi, että alokasjohtaja pääsisi aukkii, mutta tuollainen toiminta alkaa tietysti hyvin nopeasti ärsyttää. Kun ollaan tasavertaisia, kaikkien on tehtävä oma osansa. Vielä jos helpoimmalla päässyt tavoittelee toiminnallaan henkilökohtaista palkintoa, aiheuttaa se taatusti vastustusta. Alokasjohtaja menettää koko muun tuvan kunnioituksen ja tuen viimeistään, kun hän valehtelee erittäin heikon Cooperin testin tuloksensa kierrosta paremmaksi, kuin se oikeasti on. Mutta vertaisia, tai johtajiakaan, ei pysty huijaamaan niin helposti, jos tekemisessä ei ole yhtään selkärankaa. Alokastuvastamme aukkiiin lähetetään peruskauden jälkeen kolme varusmiestä, mutta tarinan alokasjohtaja passitettiin perusjääkäriksi. (Muisto 5)

Tutkimuksen valossa näen heti muutamia selviä syitä, miksi tarinan alokasta ei hyväksytty tuvan johtajaksi, vaikka siitä olisi ollut etua koko ryhmälle. Ensimmäinen ja ehkä tärkein syy on, että kyseinen alokas tavoitteli omaa etuaan välittämättä ryhmän edusta. Hän ei johtanut esimerkillään vaan keskittyi

esittämään johtajuuden ulkoisia merkkejä omien johtajiensa läsnä ollessa. Hän ei kantanut vastuutaan ryhmän yhteisistä velvollisuuksista. Vaatimuksia muiden toimintaan liittyen hän kyllä esitti, mutta se vain pahensi tilannetta, koska hän ei ollut toiminnallaan lunastanut muulta ryhmältä asemaa, jossa vaatimuksia voidaan esittää. Ryhmä ei kokenut alokastoveria johtajaksi, joten se ei hyväksynyt hänen toimintaansa sellaisena. Johtajuutta ei voi ottaa, jos sitä ei anneta.

6 LOPUKSI

Kiinnostuksesta johtajuuteen alkanut prosessi kehittyi työn aikana selkeäksi ja itselleni toimivaksi lähestymistavaksi tutkia teatteri-ilmaisun ohjaajan työtä johtajuuden näkökulmasta. Aukottomaksi tai yleispäteväksi teoriaksi en halua sitä julistaa, eikä se ole lopulta työn tarkoituksaan. Koen, että työni voi toimia yhtenä lähtökohtana tai työkaluna sekä johtajan roolin tarkasteluun yleisesti että uutena näkökulmana teatteri-ilmaisun ohjaajan työhön. Yllättävää havainto oli teatteri-ilmaisun ohjaajan työmahdollisuuksista johtajakoulutuksen alueella. Tämä työ on valmis, mutta tutkittavaa aiheen parissa riittää. Oma tutkimukseni aiheen parissa jatkuu työelämässä ja käytännössä, ryhmien parissa. Koen, että opinnäytetyöni jälkeen olen teatteri-ilmaisun ohjaajana valmiimpi kanavoimaan osaamistani ryhmän eduksi.

Aito johtaminen on konkreettisia tekoja ryhmän toimivuuden ja turvallisuuden edistämiseksi. Aina toisinaan on kuitenkin hyvä pysähtyä pohtimaan toiminnan merkityksiä. Kieli on ajattelua muokkaava tekijä. Hyvää johtajuutta kuvaa ihmisten johtamista paremmin mielestäni englanninkielen termi leadership. Sana leadership sisältää ajatuksen johtajan omasta aktiivisesta toiminnasta, joka johdattaa tai opastaa kanssaihmissä ilman, että heitä täytyy varsinaisesti johtaa. ”Ihmisten johtamisessa” ajatus toiminnasta suuntautuu vain suhteessa johtajasta ryhmänjäseniin, ei johtajasta toimintaan itseensä. Termi ihmisten johtaminen on lopulta melko staattinen, termin leadership uhkuessa aktiivisuutta.

Koska olen erityisen viehättynyt nimenomaan yksilöstä lähtevään ajattelutapaan koskien ryhmäprosesseja, sen merkitys saattaa korostua toisinaan liiaksikin tekstissäni. Tämän vuoksi haluan lopuksi selventää kantaani ryhmätoimintaan yleensä. Ajattelussani ryhmäjohtamisessa on kysymys pyrkimisestä ryhmän parhaaseen suoritukseen. Kun ryhmä toimii hyvin, ei sen ohjaajakaan voi olla

epäonnistunut. Tutkimusaineiston valossa demokraattinen, ”ihmisten johtaminen” osoittautuu parhaimmaksi ryhmänjohtajuuden muodoksi niin viihtyvyyden kuin tulostenkin kannalta. Ilman tutkimustuloksiakin tämä on minusta arvokas ja tavoittelun arvoinen suuntaus johtamisessa. Toivon tulevien ohjausteni, ryhmäprosessien ja opetustilanteiden olevan arvokkaita ja tasa-arvoisia kokemuksia kaikille niihin osallistuville. Haluan kuunnella ja aistia ryhmää. Toivon, että tarvittaessa osaan tehdä itseni näkymättömäksi ja antaa ryhmäprosessin ottaa vallan. Toivon myös rohkeutta ja varmuutta ohjata ryhmää tilanteissa, joissa ryhmä tarvitsee sitä päästäkseen eteenpäin. Ennen kaikkea toivon kykyä erottaa nämä kaksi hetkeä toisistaan. Haluan olla ryhmän kanssa, en sen yläpuolella. Tasa-arvoisena ryhmän jäsenenä minun on tunnistettava oma positioni vastuuasemassa, mutta annettava päärooli ryhmälle. Ilman ryhmää ei voi olla ryhmän johtajaa.

LÄHTEET

Kirjallisuus

Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Ryttylä; My Generation Oy.

Alasoini, T. 2011. Hyvinvointia työstä. Kuinka työelämää voi kehittää kestäväällä tavalla? Helsinki; Tykes.

Bogart, A. 2004. Ohjaaja valmistautuu. Seitsemän kirjoitusta taiteesta ja teatterista. Helsinki; LIKE.

Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisyyys. Draamakasvatusta opettajille. 2.-4. painos. Helsinki; Kansanvalistusseura.

Häkkinen, K. 2004. Nykysuomen etymologinen sanakirja. WSOY.

Juuti, R. 2010. Mitä tarkoitetaan keskustelevalle johtamisella? teoksessa R. Juuti & Rovio, E. (toim.) Keskusteleva johtaminen. Helsinki; Kustannusosakeyhtiö Otava. 25 – 36.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tulkita? Fenomenologinen näkökulma teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä; PS -kustannus. 26 – 43.

Pentikäinen, M. 2009. Ensiaskleet esimiehenä. Helsinki; WSOYpro.

Pohjanheimo, E. 2012. Johda ihmistä. Sosiaalipsykologiaa johtajille. Helsinki; Talentum Media Oy.

Rekiaro, I., Rekiaro, P. & Nurmi, T. 2007. Sivistyssanat. Jyväskylä; Gummerus Kustannus Oy.

Routarinne, S. 2004. Improvisoi! Helsinki; Tammi.

Ruuskanen, A & Smeds, K. 2005. Kätkeyty näkyväksi. Mielikuvituksen ja toden tilat Kristian Smedsin teatterissa. Helsinki; Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Saastamoinen, R. 2011 Virhe taidepedagogiikan tehtävänä. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki; Teatterikorkeakoulu. 13 – 15.

Salmi, O., Rovio, E. & Nikkola, T. 2010 Ryhmä ja yhteisöllisyys tämän päivän organisaatiossa teoksessa R. Juuti & Rovio, E. (toim.) Keskusteleva johtaminen. Helsinki; Kustannusosakeyhtiö Otava. 66 – 85.

Valtonen, V. 2008. ”Olisi pitänyt olla jämäkän mukava ja mukavan jämäkkä” – Ryhmätilanteen hallinta ja toimintamallit teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden tarinoissa. Tampere; Tampereen yliopisto.

Weston, J. 1999. Näyttelijän ohjaaminen. Helsinki; Kustannusosakeyhtiö Nemo.

Julkaisemattomat lähteet

Stavén, A. Muisto 1. Armeijatarina. Muistiin kirjattu 12.3.2012, muokattu 9.4.2013.

Stavén, A. Muisto 2. Ohjaaja. Muistiin kirjattu 27.11.2012, muokattu 9.4.2013.

Stavén, A. Muisto 3. Työpajatarina. Muistiin kirjattu helmikuussa 2013, muokattu 18.3. ja 25.3.2013.

Stavén, A. Muisto 4. Opettaja. Muistiin kirjattu 3.1.2013, muokattu 6.4. ja 9.4.2013.

Stavén, A. Muisto 5. Armeijatarina 2. Muistiin kirjattu 17.12.2012, muokattu 9.4.2013.